

3 Vías para la producción de materiales en centros de español como lengua extranjera

[Cecilia Cielo](#)
[Hernán Guastalegnanne](#)

cecilia@academiabuenosaires.com

hernancio@gmail.com

Resumen

La producción de materiales es un tema recurrente en capacitaciones, charlas y encuentros de profesores y coordinadores de centros de enseñanza de Español como Lengua Segunda o Extranjera. La falta de materiales editados con la variedad lingüística propia, la constante necesidad de adaptar lo editado en España y la vasta cantidad desordenada de material auténtico son factores que se conjugan para complicar la tarea de elegir materiales útiles y adecuados para usar en las clases. El desafío para los centros de enseñanza yace entonces en la tarea de elegir la opción que más se ajuste a sus necesidades y a las de sus estudiantes. Las opciones son: elegir un libro de texto editado en el país o en el exterior, producir sus propios "libros de texto" o trabajar sin libro de texto y navegar en un modelo para armar. Cada opción tiene sus ventajas y desventajas. En este trabajo nos proponemos desglosar en qué consisten en cada caso y proponer un modelo de análisis para comprender el propio escenario y actuar en consecuencia de manera pedagógicamente adecuada y sostenible.

Palabras clave: Materiales. Producción. Currícula. Edición. Circulación. Texto.

Abstract

The production of materials is a recurring theme in discussions meetings of teachers and educational coordinators of Spanish as a Foreign or Second Language training, and. Lack of materials published by own linguistic variety, the constant need to adapt as published in Spain and the vast amount of authentic material disordered are factors that combine to complicate the task of selecting useful materials and suitable for use in the classroom. The challenge for schools then lies in the task of choosing the option that best suits your needs and those of their students. The options are: choosing a textbook published in the country or abroad, to produce their own "textbooks" or work without textbook and sail a model kit. Each option has its advantages and disadvantages. In this work we propose to break down what they are in each case and propose an analytical model to understand the stage itself and act accordingly in a pedagogically sound and sustainable manner.

Keywords: Materials. Production. Curriculum. Edition. Circulation. Text.

Introducción

Nos permitimos tomar algunos conceptos centrales definidos y analizados por Tomlinson (2012) a propósito del desarrollo de los materiales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Junto a él, consideramos “materiales” todo aquello que pueda ser usado, en la clase de L2 -y de L1 también-, para facilitar el aprendizaje de una lengua. Esto incluye: libros de texto, videos, lecturas graduadas, tarjetas, juegos, interacciones de sitios web y de teléfonos móviles, etc. Está claro que, cuando hablamos de “materiales”, tendemos a asociar el término a los materiales principalmente impresos y en formato de libro, ya sean métodos o complementarios. A su vez, continúa Tomlinson, los materiales pueden ser:

- informativos, que le suministran información al aprendiz sobre la lengua meta;
- instruccionales, que lo guían para la práctica en la LM;
- basados en la experiencia, que le permiten experimentar con la lengua en uso;
- participativos, que promueven el uso de la lengua por parte del aprendiz; y
- exploratorios, que ayudan al aprendiz a hacer descubrimientos sobre la lengua.

Asimismo, los diferentes aprendices tienen diferentes estilos de aprendizaje y diferentes trayectorias educativas que impactan no sólo en la manera en que aprenden la lengua, sino también en su propia percepción como estudiantes en general y de lengua, en particular. Los materiales, entonces, deben proporcionarles a todos ellos formas de adquirir la lengua para que los aprendientes lleven a cabo el aprendizaje y, a veces, puedan elegir de entre ellas. En la realidad, la mayoría de los manuales se enfocan en mostrarles a sus usuarios determinados aspectos o componentes de la lengua y en guiarlos para que practiquen con ellos.

Una breve mención aparte merecen los manuales o métodos. Constituyen la fuente principal, junto al profesor, de muestras de LM en el aula: proveen no sólo muestras de la LM, sino también enseñanzas explícitas y prácticas. Cada manual es una materialización de un enfoque sobre el aprendizaje y la adquisición de la LE que, sin el libro de texto, pierde capacidad de impactar en las prácticas de clase y queda en formulaciones de cierto nivel de abstracción y en declaraciones de principios.

Junto al currículo de cada nivel de la LM, el manual, nivel a nivel, brinda coherencia y previsibilidad: cada sujeto involucrado en el proceso puede analizar la relación entre sus componentes y saber de antemano que le aguarda más adelante. Este carácter formalizador de un programa de estudios le da asimismo fiabilidad, ya que su organización y propuestas están sujetos a evaluación permanente por parte de todos los actores: estudiantes, profesores, directores, etc. Estas tres características asociadas en muchos casos le garantizan al estudiante la movilidad a través de diferentes escuelas y países, con la confianza de poder portar ese manual como una hoja de ruta, a veces más esclarecedora que un certificado de nivel alcanzado, incluso cuando esta nomenclatura respeta la escala propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Cuando hablamos de “desarrollo de materiales” nos referimos a todos los procedimientos de producción y uso de materiales para el aprendizaje de la LM, incluyendo la evaluación de materiales, su adaptación, diseño, producción, explotación e investigación. Como actividad práctica involucra la producción, evaluación y adaptación de los materiales. Como campo de estudio, permite investigar los principios y procedimientos de diseño, escritura, implementación, evaluación y análisis de materiales.

1.1. Historia y estado actual

En Argentina, la enseñanza de ELE data de la historia reciente. Sus inicios no se remontan mucho más allá de los años ochenta. Empleados expatriados de empresas extranjeras en el país constituyeron los primeros beneficiarios de nuestra elaboración casera de materiales, nuestros “conejillos de Indias” de la enseñanza de ELE voseante y “yeísta”. Desde entonces y hasta la aparición de manuales editados localmente, nos animamos a afirmar que todos los profesores de aquella era utilizábamos libros producidos en España en la variedad peninsular de nuestra lengua. De estas prácticas, nacen los primeros “desarrollos” de materiales locales: adaptaciones y reescrituras de textos, de ejercitaciones y de cuadros gramaticales. En el mismo cuerpo del libro o sobre las fotocopias de esos materiales peninsulares las intervenciones se multiplicaron hasta alcanzar unidades enteras “sustituidas” por materiales propios.

En la actualidad, en el país contamos con la mayor cantidad de publicaciones en el área de ELSE del mundo hispanohablante, detrás de España. Existen editoriales específicamente dedicadas al segmento, como Voces del Sur o BUE Ediciones; emprendimientos independientes como Diversión ELE y General Linguistics; ediciones de autor como las de María José Bravo, Elina Malamud y Laura Ramela y asociaciones como SEA, ACELE y AADE difundiendo y trabajando en materiales desde hace más de diez años. Asimismo, es de destacar la oportuna reacción de editoriales como Difusión y Edelsa que han publicado materiales en la variedad rioplatense escritos por autores argentinos, ya sean materiales nuevos como adaptaciones de versiones peninsulares.

Sin embargo, todo esto no alcanza a cubrir la demanda de materiales de un amplio y diversificado espectro de usuarios con diferentes realidades. El mercado de materiales de ELE en la región, en pleno crecimiento, exhibe necesidades específicas y exige respuestas también específicas, como corresponde a un mundo tan altamente mediatizado, competitivo, global e hipercomunicado. Esta falta de materiales se hace evidente especialmente cuando recorremos la oferta de métodos o libros de texto, más abundante en los niveles iniciales pero prácticamente nula en los niveles superiores.

1.2. Métodos o libros de texto de Argentina

En cuanto a métodos, en Argentina tenemos varios comienzos de métodos: *Nuevo Macanudo* y *Por Vos Buenos Aires* que se quedaron en el nivel A1, *El Tango se Baila en Español* que ya tienen 2 niveles y los métodos *Aula del Sur* y el *Español por Imágenes* tienen hasta el nivel B1, lo que nos pone en una situación muy incómoda que es la de empezar con un cierto libro de texto y luego pasar a otro, con todo lo que esto conlleva o de repente, dejar de usar un libro para pasar a un cuadernillo o a materiales fabricados y combinados para cubrir los temas sugeridos por el programa. Hay casos muy exitosos como la edición a medida que Voces del Sur hace para centros como Expanish, a quienes le editan en libro *Aula del Sur* en 4 partes para que cuadre en sus cursos semana por semana, esto se puede hacer gracias a que la editorial trabaja con el modo “*print on demand*”.

Hasta aquí llega la enumeración de los métodos con los que contamos en este momento. Su análisis y evaluación excede los límites de esta presentación, aunque

constituyen un paso imprescindible, no sólo a la hora de la elección del manual adecuado para cada curso puntual de ELE, sino también para decidir justificadamente qué camino tomar al momento de avanzar hacia los niveles B2 y siguientes. Cada uno con sus aciertos y sus falencias, pero claramente, una elección muy limitada para abarcar el amplio espectro de estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, demandas de los estudiantes, necesidades, preferencias, etc.

2. ¿Libro de cabecera o *modelo para armar*?

La primera decisión que debemos tomar al momento de elegir los materiales a usar en un curso es la de si vamos a usar un libro de cabecera -que los estudiantes pueden tener-, o si vamos a usar materiales modulares e independientes, que no están en ningún orden específico ni conectados entre sí de una manera determinada. Este último modelo de trabajo que aquí hemos decidido llamar "*modelo para armar*", consiste en una serie de unidades didácticas pensadas en forma unitaria y modular. Cada una contiene disparadores, actividades y ejercitación para cubrir ciertos conceptos mínimos y muchos materiales complementarios para que el profesor elija cuáles usar para cada tema o destreza y qué nivel de profundidad quiere alcanzar para estos conceptos en un punto en particular de la enseñanza.

2.1 Vía 1: El libro de texto clásico

Como adelantemos más arriba, el libro de texto o manual cuenta con muchas ventajas a su favor. Algunas de las muchas razones para elegir usar un libro de texto son:

- Los libros de texto son especialmente útiles para los profesores con poca experiencia. Los contenidos y objetivos a ser cubiertos, los materiales para cubrirlos, las actividades y generalmente un compendio de ideas en el libro del profesor proveen de una guía clara y completa del camino a recorrer con los alumnos en cada unidad didáctica.
- Ya desde el índice, los libros de texto nos proveen de una secuencia de unidades organizadas de trabajo. Plantea de antemano los temas que se necesita cubrir y el nivel de detalle en que debemos trabajarlos.
- La serie de libros de texto nos proporciona una presentación estudiada, equilibrada, atractiva y cronológicamente pautada de la información.

- Los libros de texto, junto con los libros del profesor, no sólo nos dan una secuencia detallada, sino que también detallan los procedimientos necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje de los temas propuestos. Es decir: no sólo nos dicen qué hacer, sino también cómo y cuándo hacerlo. No hay sorpresas, todo está planeado y claramente explicado.
- Los libros de texto nos proveen, tanto a profesores como a coordinadores, de un programa completo, metodológicamente adecuado y alineado con marcos de referencia aceptados globalmente. La serie se basa, generalmente, en los últimos desarrollos en investigación, metodología y docencia.
- Un buen libro de texto es un excelente medio de enseñanza, un recurso para profesores, pero a la vez es una valiosa herramienta para los alumnos, que pueden manejarse de manera más autónoma con este material, investigar cómo avanzarán y gestionar mejor su propio aprendizaje. Dado que pone la misma herramienta de trabajo en manos de docentes y estudiantes establece una posibilidad de acceso igualitario al contenido informativo.

Dadas las ventajas del uso de un libro de texto, parecería fácil y fuera de discusión la decisión de elegir esta primera vía. Ya que están hechos y al alcance de la mano, para qué extender el debate. Sin embargo, recordemos que las opciones disponibles en el mercado tienen las limitaciones ya enumeradas: principalmente, pocas opciones y falta de continuidad hacia niveles intermedios y superiores.

No obstante, debemos recordar que elegir la opción de usar un libro de cabecera, no se limita a seleccionar entre el material existente y disponible en el mercado. Una segunda vía es posible: que el centro ELE edite y/o publique su propio libro de cabecera, nivel por nivel, o que compagine un cuadernillo guía para cada nivel de lengua que ofrece.

2.2. Vía 2: El método propio

Lo titánico de la tarea, por su tamaño y complejidad, tiende a desanimar a primera vista. Los profesores no estamos formados profesionalmente como editores, autores, fotógrafos, ilustradores y/o correctores. Los centros ELE no son editoriales y no

cuentan con la infraestructura administrativa y física para serlo. Semejante proyecto editorial en manos de docentes, que no son autores profesionales, y de escuelas, que no son editoriales, promete un cúmulo siempre creciente de problemas, errores, frustraciones y permanentes conflictos.

Asumiendo que todo lo dicho es verdad, no es menos cierto que aspiramos a seguir enseñando nuestra lengua y nuestra cultura más allá de nivel B1 y que debemos tomar una decisión respecto de con qué material didáctico lo haremos.

La maniobra de hacer un cambio de carril y pasar a materiales de origen peninsular, deja fuera de la mesa el aspecto “nuestro” de la lengua y la cultura y lo relega a la esfera de los materiales complementarios. Ya sabemos qué pasa cuando tenemos que lidiar con métodos que organizan toda la clase a través de temas, personajes, espacios y modos de decir que nos resultan, como mínimo, ajenos. En todo caso, preferimos que el eje central del material didáctico siga siendo en variedad rioplatense, que podamos hablar de lo que nos pertenece y que podamos traer a nuestra clase, ahora sí como material complementario, todo lo que consideramos valioso, interesante, relevante del resto del mundo hispanohablante (principalmente, España y Latinoamérica), cada vez más a medida que avanzamos en el nivel de la LM.

El manual propio requiere, como condiciones previas y básicas, contar con un programa general, exhaustivo y detallado nivel por nivel, una declaración clara de la metodología u orientación pedagógica rectora, personal disponible y calificado (entrenado o a entrenar), recursos económicos y tiempo.

Con todo esto, el método propio suma, a las ventajas ya enumeradas como propias de los métodos clásicos, las siguientes:

- La secuencia didáctica responde claramente al contexto de enseñanza, y no a la inversa. La escuela (equipo docente e institución de aquí en más) no deben esforzarse por hacer calzar la realidad al libro, sino todo lo contrario. Por ejemplo, podemos decidir cómodamente cuándo enseñar el pretérito perfecto compuesto, sin tener que saltar unidades o hacer retrocesos.

- Esta secuencia didáctica responde a un programa completo elaborado a medida para los estudiantes de una escuela. Sin dejar de lado marcos de referencia aceptados globalmente y las propuestas metodológicas de avanzada, se adecua a un contexto de enseñanza-aprendizaje específico para alcanzar el mayor provecho.
- La secuencia global (A1 a C2) puede subdividirse en tantos libros o cuadernillos como se requiera. Se puede comenzar donde otros se han detenido (en B1+ o en B2) y plantear un nuevo camino luego de métodos editados localmente. Se puede empezar desde el principio y llegar a C1 o C2.
- Los contenidos lingüísticos, comunicativos y culturales pertenecen también al contexto de inmersión y son significativos y relevantes para el uso y a nivel cognitivo.
- Los disparadores (textos, imágenes, canciones, etc.) provienen del entorno en el que el estudiante está aprendiendo la lengua y se realizan en la misma variedad lingüística.
- Docentes y alumnos pueden beneficiarse de tantos años de experiencia y trabajo con materiales ajenos. Luego de resolver todas las dificultades planteadas por manuales extranjeros y de trabajar con contenidos ya elaborados, cada profesor puede poner en juego toda una batería propia de recursos, estrategias y planteos didácticos. Todo este conocimiento individual no queda en uno, se multiplica, se potencia y se enriquece en el trabajo colectivo que implica la elaboración de los libros de la escuela.
- La corrección y reedición es continua. Los contenidos y actividades fallidos no quedan ahí para siempre y no es necesario desechar el libro entero. Todos los docentes participan en la tarea de evaluar y corregir el material y en las sucesivas reediciones el método puede mejorar.

El resultado final puede, entonces, ser perfeccionado. Y este aspecto es una de sus mayores riquezas. Los manuales envejecen con el tiempo y con el uso, eso es sabido. Sin embargo, los libros de la escuela se pueden revisar, rehacer y reeditar sin mayores problemas logísticos: se requiere la misma infraestructura que para hacerlos en primer

lugar. Esta combinación estratégica de orden, previsibilidad, flexibilidad e innovación es, sin duda, una excelente justificación para hacer el esfuerzo.

2.3. Vía 3: Modelo para armar

Si bien el uso de un libro de cabecera posee grandes ventajas, como se detalla en 2.1. y 2.2., también presenta varias desventajas:

- En general, los libros de texto están diseñados para ser la única fuente de recursos y muestras de lengua, lo que puede limitar el nivel de exposición que los estudiantes necesitan para aprender el sistema de la lengua en estudio.
- Los temas tratados en los libros de texto pasan de moda o se vuelven obsoletos y los estudiantes no se sienten identificados con estos y los ven como irrelevantes.
- Los textos usados en los libros tienden a ser seleccionados y graduados para el nivel, privando a los estudiantes del entrenamiento necesario para lidiar con muestras reales de lengua.
- Los libros de texto están pensados para un estudiante tipo y no tienen en cuenta las necesidades, estilos, realidades y demandas de cada individuo o grupo, y muchas veces no consideran las diferencias entre estudiar la lengua en contexto endolingüe, de inmersión, o exolingüe.
- Los libros de textos clásicos (con claves de corrección, etc.) tienen todas las respuestas a todas las preguntas, por ende, los estudiantes pueden ver el proceso de aprendizaje como la suma de respuestas correctas a estímulos determinados.
- El componente sociocultural tiende a ser relegado a una sección que trata de abarcar toda la cultura del mundo hispano cayendo en estereotipos o información cultural irrelevante para los estudiantes insertos en una determinada comunidad de habla con una variedad lingüística propia.

Por estas y muchas otras razones, muchos centros optan por producir sus propios materiales, actividades, recursos y los clasifican por temas y por destrezas, sin estar compaginados bajo un formato de "libro", sino más bien en unidades didácticas "para

armar” para ser usadas de manera individualizada con cada grupo de estudiantes y según el criterio del profesor a cargo del curso. La secuencia de unidades y de tareas no está prevista de antemano, sino que se construye a medida y clase a clase.

En estos casos, el desafío consiste en tener un sistema ordenado de currícula y respetarlo para no repetir temas o materiales en diferentes niveles y para no dejar olvidados otros. Es necesario un registro muy minucioso de los temas tratados y los materiales usados en cada curso y consignar, también, los estudiantes presentes. Un coordinador o docente a cargo del material debe conocer, clasificar y nomenciar todo el material didáctico disponible y debe, al mismo tiempo, saber qué temas o destrezas están planteados de manera deficitaria o están ausentes. En este tipo de modelo también es necesario contar con una gran abundancia y variedad de material para cada contenido comunicativo, para poder volver sobre un mismo tema en diferentes niveles, cada vez con mayor complejidad y profundidad. No olvidemos que el progreso en los enfoques comunicativos es espiralado y que eso implica pasar varias veces por el mismo aspecto, pero ampliar las estructuras, el léxico y los exponentes a utilizar.

En este “modelo para armar” los profesores son más independientes y autónomos, los materiales son más personalizados y los estudiantes sienten que el curso se adapta a su paso, estilo, preferencias y necesidades. Se usan materiales, en su mayoría, muy relevantes y actuales. Sin embargo, este modelo no es el mejor para profesores poco experimentados, que se sienten un tanto perdidos frente a tal “desorden” y que necesitan de una guía más constante en el armado de la secuencia de temas, clases y actividades de un curso.

3. Del lado del estudiante

No queremos seguir adelante sin detenernos unos instantes en lo que entendemos que podrían ser las percepciones del estudiante frente a cada una de las vías propuestas. En todo momento, el alumno consiste en el principio y fin de nuestro trabajo y no podemos tomar una decisión pedagógica de tal envergadura (utilizar un manual clásico -local o extranjero, uno propio o ninguno) sin considerar el impacto de nuestra opción.

El libro editado a la manera clásica le da una idea de respaldo (ahí hay una editorial, con todo lo que ello implica) y de autonomía futura (podrá comprar el nivel siguiente cuando quiera y proseguir con su estudio, siempre que haya niveles disponibles). Le da

también un texto que no responde a su realidad de enseñanza (método extranjero): no habla de nada de lo que lo rodea. Así, percibe que está estudiando de manera escindida; por un lado va el libro, por otro va la vida en el lugar que lo acoge.

El libro que la escuela compagina es un arma de doble filo. Si el alumno entiende que no es bueno y que no le facilita realmente el aprendizaje, no dudará en comunicárselo a profesores y coordinadores. La pelota vuelve a nuestro lado del campo de juego y nos obliga a responder ante todos los usuarios. Si el alumno entiende que el libro es bueno, se fortalecerán sus vínculos y su fidelidad con la escuela y potenciará cualquier opinión positiva que tenga al respecto.

El modelo para armar puede, en nuestra opinión, ser adorado o detestado por los alumnos y eso dependerá principalmente de la implementación que el profesor lleve a cabo. Un estudiante puede percibir que el curso está hecho a su medida, otro puede pensar que no hay ningún plan que estructure el curso, y otro puede sentirse perdido en la oscuridad por no tener idea lo que le espera en una, dos o cinco clases.

Una misma característica puede ser una ventaja y una desventaja a la vez. El orden puede ser visto como rigidez y la flexibilidad puede ser vista como caos. Lo importante en cada caso es no perder de vista a nuestro principal interlocutor en este proceso de enseñanza-aprendizaje y contar con estrategias de retroalimentación y evaluación disponibles en los diferentes momentos de ese recorrido.

4. Elaboración de materiales

Debería haber quedado claro a esta altura que estamos a favor de la elaboración de materiales didácticos. Sea en el formato del libro de la escuela (desde el nivel que sea), sea como material complementario o sea como componente del modelo para armar, no podemos evitar ver disparadores en todo lo que nos rodea y ver actividades para la clase de español donde otros ven sólo una receta de cocina de la familia o sólo una canción de moda. Tendemos a ver como material didáctico casi cualquier producto textual circundante y pasamos horas adaptando y convirtiendo esos textos para la clase. Nunca es tarde, entonces, para darle sentido, orden, coherencia y cohesión a esa profusión de materiales.

4.1. Equipo

Sabiendo que contamos, como individuos o en conjunto, con todo ese material acumulado a lo largo de toda una experiencia docente, para poner manos a la obra, necesitamos un equipo de:

- una definición o breve descripción del enfoque o perspectiva pedagógica,
- un programa detallado para cada nivel que se divide, a su vez, en ejes o campos (comunicación, gramática, léxico, cultura, fonética, etc. etc.),
- un coordinador o director, cabeza del proyecto (sea libro propio, sea modelo para armar), que suele asumir también la tarea de editor general,
- autores de materiales didácticos, y
- evaluadores y correctores.

Por supuesto, estas funciones muchas veces se subsumen en una o dos que asumen los diversos roles sucesivamente. Sin embargo, la dimensión de la tarea indica que es mejor que sean más personas, aunque las tareas puedan rotar.

4.2. Plan general de enseñanza

El plan general o global debe proveernos de una visión de conjunto del total de los contenidos de los niveles de LM a ser enseñados. En la elaboración de este esquema macro, tomamos una serie de decisiones que afectan a la secuencia y a sus componentes: hay destrezas que deben ser ejercitadas constantemente, hay contenidos que deben retomarse desde otro punto de vista y hay temas que se requieren en unos niveles y no en otros. Estas decisiones pueden representarse gráficamente como se ve en el siguiente esquema (figura 1):

NIVEL	UNIDAD	TAREA	Contenidos gramaticales o formales	Contenidos funcionales o comunicativos	Contenidos semánticos, léxico o vocabulario	Contenidos culturales	Contenidos pragmáticos, saber hacer	Competencias estratégicas	Fonética
A1	1	***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
	2	***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
	3	***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
	4	A	B ***	C ***	D ***	E ***	F ***	G ***	H ***
	5	***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
	Etc.	***	***	***	***	***	***	***	***
A2	1	A+	B+ ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
	2	***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
	3	***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
	4	***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***	G+ ***	*** ***
	Etc.	***	***	***	***	***	***	***	***
B1	X	***	***	***	***	E++	***	***	***
B2	Y	***	***	C+++	***	***	***	***	***
C1	Z	***	***	***	D++++	***	***	***	***
C2	***	***	***	***	***	***	***	***	***

Fig. 1

Estos ejes, representados desde la tercera columna en adelante, son una selección posible y le cabe a cada uno determinar cuáles serían los adecuados para su contexto y sus clases.

4.3. La unidad didáctica

La unidad no puede ser un listado o secuencia arbitrarios, en el que los textos, cuadros y tareas se suceden sin un orden necesario y útil. Tampoco puede ser un conjunto aleatorio y personal de temas, por más interesantes que sean. La unidad didáctica debe ser un conjunto y una secuencia “necesarios” de temas y actividades, nada está puesto ahí sin una razón y cada cosa se necesita en relación con otra y con el todo. Implica que construimos y mantenemos la coherencia con el eje que hemos determinado para la unidad y qu punto tiene un rol específico y necesario en toda la secuencia de componentes y actividades.

Entendemos que una buena unidad didáctica es una “máquina”, regida por criterios de economía y de necesidad. Lo que sobra, entorpece y obstaculiza; y lo que falta, no

permite que funcione. Es decir, no es suficiente determinar qué queremos enseñar, sino también cómo pretendemos hacerlo.

Los componentes mínimos de una unidad didáctica son:

- muestras de lengua,
- actividades de conceptualización,
- materiales de ejercitación formal, y
- tareas significativas.

Estos componentes, a su vez, deberían ser representativos de aquello que se quiere enseñar, oportunos y motivados. Se organizan en torno a un eje central que señala también cómo se concibe la lengua y qué perspectiva se sostiene respecto del aprendizaje-adquisición de la LM. La unidad puede estructurarse a partir del componente gramatical (el presente irregular), a partir de una función comunicativa (dar y pedir información personal) o a partir de una tarea (preparar una entrevista laboral).

Sea cual sea el eje de nuestra unidad, nada en ella debería ser gratuito, extemporáneo o inmotivado. Si decidimos, pongamos por caso, que trabajaremos el tema de las comidas típicas y las recetas junto al discurso instruccional (modo imperativo, afirmativo y negativo), los verbos de muestra en el esquema de la conjugación deberían ser los mismos del disparador y los ejemplos y ejercitación no deberían incluir vocabulario aleatorio relativo al tránsito (cómo manejar en Bs. As., por ejemplo) o a un juego o deporte (reglas del fútbol, por ejemplo).

4.3.1. Modelo o maqueta

Proponemos aquí una maqueta posible para una unidad didáctica. Es una posibilidad entre muchas, con la ventaja de que ya cuenta con cierto respaldo teórico y de ya la hemos probado y testeado abundantemente. Como ya hemos definido cuál es el eje de nuestras unidades (lo ideal es que este criterio se mantenga a lo largo de la secuencia), podemos proceder a determinar el tipo de título que le daremos: puede ser ilustrativo de una muestra de habla, puede referirse al metalenguaje, al campo léxico,

etc. Recomendamos incluir a continuación, una breve enumeración de los temas nuevos y los temas a ser revisados. Así, obtenemos una portada en la que constan:

- Título
- Temas nuevos
- Temas vistos

Luego, entramos en el cuerpo de la unidad propiamente dicho. Su extensión depende del tipo de clase y los ítems (1a, 1b, etc.) pueden subdividirse y extenderse según sea necesario. Básicamente, podría componerse de una secuencia como la que sigue:

1. Título para el disparador

1a. Preparación para el disparador

1b. Trabajo con el disparador

1c. Actividad de comprensión del disparador

1d. Actividad de léxico

1e. Actividad sobre el tema.

2. Título para la conceptualización

2a. Análisis del disparador como muestra

2b. Actividad para el descubrimiento de reglas

2c. Sistematización de las reglas

2d. Ejercitación formal controlada

2e. Ejercitación formal semi controlada

2f. Ejercitación formal libre

3. Título para la tarea significativa

3a. Esquema de trabajo y subdivisión de la tarea en unidades menores.

3b. Actividades con unidades menores: 3b.i), 3b.ii), 3b.iii), 3b.iv); por ejemplo.

3c. Resolución de la tarea.

4. Título de la integración o evaluación.

4a. Elaboración del glosario propio de la unidad.

4b. Tarea relacionada con el disparador, los contenidos formales, comunicativos, culturales, etc. de la unidad.

Por supuesto, este planteo es una estructura entre muchas otras posibles. Nos permitiría sistematizar la información y presentar el conocimiento y la práctica de manera orgánica y homogénea a lo largo de la secuencia de clases. Proponemos ponerla a prueba y hacerle todas las mejoras que se consideren necesarias o convenientes.

4.4. El material complementario

El material complementario merece un capítulo aparte. Hay bastante material complementario editado en Argentina: lecturas graduadas o simplificadas, juegos, cancioneros, explotación de audio y video, ejercitación, fonética, etc. La producción de este material es parte intrínseca de la tarea del profesor y nos consume mucho tiempo y esfuerzo. Como todo material de producción propia necesita de planificación, producción, edición, prueba y vuelta a la edición hasta estar listo para ser usado por colegas. Como en todos los casos, archivar este material en el lugar adecuado y crear guías de uso claras es esencial.

5. Conclusiones

¿Podemos ser profesores, autores y editores? Esperemos que sí. Consideramos que la práctica de clase es muy valiosa y que no puede divorciarse de la producción de materiales. Suponemos que no existe un profesor que no intervenga los materiales didácticos que se le proveen. Un autor de materiales ELE que no da clases es casi una contradicción, un sinsentido, un cocinero que no come su propia comida. Como las dos caras del signo, enseñanza y elaboración de materiales constituyen actividades complementarias, una no funciona realmente sin la otra.

La tarea es muy compleja, requiere de otras habilidades y de una disponibilidad de tiempo y recursos esquivas. La recompensa, por otro lado, deja ver que valdría la pena: se capitaliza la experiencia propia y ajena que se convierte en conocimiento puesto en circulación y que produce asimismo más conocimiento.

6. Bibliografía

- BOLITHO, R. "Designing textbooks for modern languages: the ELT experience". *Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. Recuperado de <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1470>
- ELLIS, R. (1997). "The empirical evaluation of language teaching materials". *ELT Journal Volume 51/1 January 1997 Oxford University Press*. Recuperado de http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.camilagonzalezr.webnode.es%2F200000130-e1e74e1fe6%2FThe%20empirical%20evaluation%20of%20language%20teaching%20material.pdf&ei=UrNtUqziHseghQfW3IH4BA&usq=AFQjCNFm9PdGIS7rh76Zy_jimPicMLF0Zw&sig2=KcDGnyt1gUMvAOjHOe5GQ&bvm=bv.55123115,d.ZG4
- TOMLINSON, B. (2012). *Materials development for language learning and teaching*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/S0261444811000528
- PAULSTON, C. P. Y BRUNDER, M. N. (1976). *Teaching English as a second Language: Techniques and Procedures*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press.

Cecilia Cielo

Directora académica, profesora de ELE y profesora para la enseñanza de ELE en Academia Buenos Aires. Examinadora de DELE. Profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario para adultos. Graduada como Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). A cargo del diseño, elaboración, corrección y actualización de materiales didácticos de Academia Buenos Aires. Ponente en jornadas y congresos del área de ELE y de lengua y gramática españolas

Hernán Guastalegnanne

Magíster en Educación en Lenguas Modernas por la Universidad de King's College, University of London. Diploma en la enseñanza del español como Lengua Segunda o Extranjera, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. COLT, *Certificate in On Line Teaching* de IHWO. Coordinador Global de español y capacitador docente para la red International House World Organisation. Coordinador de la Subcomisión Académica de SEA. Coordinador académico de FLAELE Federación Latinoamericana de Escuelas de Español. Capacitador docente y contenidista de la Diplomatura Universitaria a distancia en la Enseñanza de ELSE de la Universidad Tecnológica Nacional

de Argentina. Socio fundador de Diversión ELE, juegos didácticos para enseñar español a extranjeros. Autor del método audiovisual de autoaprendizaje "Bueno, entonces..." para los niveles A1 y A2. Autor del libro "48 Juegos para la clase de EL/E" Ed. Voces del Sur.

[Subir](#)